

4. Theoretische Erklärungsansätze zur Qualifikation und Bildungsteilnahme Zugewanderter

Ging es im letzten Kapitel um Verfahren und Kennzahlen zum Komplex ›Migration–Qualifikation/Bildung–Arbeit‹, soll es nun um die Frage gehen: Wie lässt sich eine ›erneute Bildungsteilnahme‹ Zugewanderter soziologisch erklären? Im Folgenden werden Theorien vorgestellt, die Auswirkungen und Grenzen einer Bildungsbeteiligung im Kontext von Migration/Mobilität nachzeichnen. Ich beschränke mich dabei auf die Rekonstruktion einiger Aspekte,¹ die die Theorien auszeichnen: Wie werden qualifikatorische Handlungen begründet? Begleitet werden die Ansätze im Folgenden durch *Modi*², also dominante *Handlungsstrategien*, denen Prämissen zugrunde liegen, wie etwa dass realisierte Bildungsaspirationen zu ökonomischen Verbesserungen führen, dass Bildung in einem per se beschränkten Rahmen stattfindet oder Anerkennungspotenziale generiert, die aber auch mit Abwertungen und Anforderungen einhergehen.

Vorgestellt werden die Ansätze getrennt, da sie mit jeweils anderen Begriffen operieren, z.B. *Humankapital* oder *kulturelles Kapital*. Den Ausgangspunkt bilden bildungsökonomische Zugänge sowie ihre Annahme einer sich bruchlos vollziehenden Leistungsaspiration, in der ein Mehr an Bildung zu einem Aufstieg führt (Kapitel 4.1). Die Entscheidung erwachsener Zugewanderter, an einem Bildungsangebot teilzunehmen, wird dabei ökonomisch begründet an Aufstiegschancen gekoppelt. Beschränkt sind Aufstiegschancen durch unterschiedliche Ausschlüsse, wie durch den Aufenthaltsstatus oder die Abwertung ›ausländischer‹ Qualifikationen.

1 Die Zusammenstellung folgt thematisch und sozialtheoretisch geleitet den Fragen der berufsbezogenen Bildungsteilnahme erwachsener Immigrant:innen. Für eine vollständige Übersicht von Handlungs- und Akteurstheorien, die für die Erforschung von Bildungsteilnahmen im Erwachsenenalter relevant sein können, vgl. bspw. Reich-Claassen (2010) oder weiterführend sozialtheoretisch Dewe (2004).

2 Zu unterscheiden ist diese Bestandsaufnahme und Vereindeutigung von *Modi*, die ich in diesem Kapitel für die Theorien rekonstruiere, wie z.B. Marliese Weißmanns (2017) Modus-Modell als Praxis der Herstellung und Deutung von Zugehörigkeit von Arbeitslosen. *Modi* der Bildungsteilnahme werden von mir in Kapitel 7 herausgearbeitet.

Mit dem Konzept einer *begrenzten Handlungsfähigkeit* (4.2) findet sich eine differenzierte Betrachtung der Implikationen einer (erneuten) Bildungsteilnahme. Wie und ob Bildung wahrgenommen wird, ist demnach biografisch begründet und zugleich durch Strukturen beschränkt. Migrations- und Ungleichheitssoziolog:innen zeigen auf, dass Transferprobleme von Zertifikaten – hier gerahmt als *kulturelles Kapital* (4.3) – auf umfassendere Nicht-Anerkennung von Zugewanderten verweisen. Die Abwertung »ausländischer Qualifikationen« ist im Gefüge von rechtlichen und anderen Ausschlüssen sowie biografischen Verläufen zu verstehen. Bildung zeigt sich *grenzüberschreitend habitualisiert*. Daher stellt sich die Frage, wie sich die »(Nicht-)Anerkennung« ausländischer Berufsabschlüsse in eine umfassendere *Anerkennung* übersetzen lässt – und welche Rolle dabei Weiter- oder Erwachsenenbildung in Form einer erneuten Bildungsteilnahme zukommt (4.4). An dieser Stelle können biografisch verinnerlichte Anforderungen angeführt werden, die sich zum Teil als divergent zu Lebensläufen gestalten und die in der Konzeptionierung des *Lebenslanges Lernens* (4.5) zum Ausdruck kommen.

4.1 Bildungsökonomische Zugänge: Modus der Ökonomisierung

Eine erneute Bildungsteilnahme, sei es in Form eines Studiums oder einer Aus- bzw. Weiterbildung, kann auf individueller Ebene als eine Investition betrachtet werden, die sich auf lange Sicht lohnt, um später höhere berufliche Positionen bekleiden zu können. So bemerken die Autor:innen einer Studie zu wissenschaftlichem Nachwuchs:

Bildung lohnt sich. Höhere Bildung geht mit einem höheren Arbeitseinkommen und einem geringeren Arbeitslosigkeitsrisiko für den Einzelnen einher. Darüber hinaus kann Bildung zu nichtmonetären Renditen führen, wie bspw. einer höheren allgemeinen Lebenszufriedenheit und einer höheren Arbeitsplatzzufriedenheit. Neben diesen privaten Bildungsrenditen kann höhere Bildung auch monetäre und nichtmonetäre Vorteile auf gesellschaftlicher Ebene entfalten. Sehr gut ausgebildete Menschen können einen Nutzen für die Allgemeinheit haben [...]. Insgesamt fördert ein höherer Humankapitalbestand bspw. Innovationen und damit das Wirtschaftswachstum einer Volkswirtschaft. (Auer et al. 2017:4)

Der Begriff der *Bildungsinvestition*³ und die darauf sich beziehende Forschung können der *Humankapitaltheorie* zugeordnet werden, die neo-klassischen Ansätzen nahesteht (vgl. Schmidtke 2010). Unter *Humankapital* werden dabei die »wertbaren individuellen Fähigkeits-, Fertigungs-, Kenntnis- und Erfahrungsbestände« (Hummelshaim/Timmermann 2009:102) in Bezug auf den Arbeitsmarkt (und ferner das

3 Vgl. ausführlicher zur Geschichte der Bildungsökonomie bspw. Reinhold Weiß (2009).

persönliche und wirtschaftliche Wohlergehen) verstanden. Entscheidungshandeln wird im Sinne der Rational-Choice-Theorie gedacht:

Individuelle Entscheidungen für die Weiterbildung werden insbesondere dann getroffen, wenn die zu erwartenden Investitionserträge höher sind als der Kostenaufwand. Bei den Kosten kann es sich um sogenannte direkte Kosten (Kursgebühren, Lehrmittel, Fahrtkosten u.a.) handeln sowie um indirekte Kosten, die dadurch entstehen, dass während der Weiterbildungszeit kein Einkommen erzielt wird oder auf Freizeit verzichtet werden muss. (Öztürk 2014:62f.)

Vertreter:innen des Ansatzes, zu denen unter anderem Barry R. Chiswick und Paul W. Miller (vgl. 1994, 2011) gehören, verstehen die Investition von Zeit und Geld in (Weiter-/Aus-)Bildung als eine Erhöhung der individuellen Produktivität von (zukünftig) Erwerbstätigen. Eine entsprechend höhere Produktivität sollte sich daher auch in einem höheren Einkommen niederschlagen.

Für den deutschen Kontext stellen bspw. Elisabeth Liebau und Agnese Romiti (2014) auf Grundlage der IAB-SOEP-Stichprobe fest, dass zwei Drittel der in Deutschland lebenden Zuwander:innen in einem erheblichen Maße in Bildung investieren. Erklärt wird diese Tendenz mit einer Nutzenmaximierung der Zugangschancen zum Arbeitsmarkt und der Antizipation von objektivierten Defiziten. Als Erklärung von (individuellen) Handlungsmustern, also warum wer unter welchen Umständen wie erneut an Bildung (in einem anderen staatlichen Kontext) teilnimmt, ist dieser Ansatz jedoch nicht erschöpfend. Eine Entscheidung für (qualifizierende) Bildung im Erwachsenenalter, die sich alleinig am Arbeitsmarkt ausrichtet, würde im Sinne einer Kosten-Nutzen-Abwägung eine umfassendere Informiertheit aller Beteiligten voraussetzen. Zudem kann eine Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme nicht zwangsläufig nur durch eine ökonomische Verbesserung begründet werden: Erstens zeigen Befunde, dass ein höheres Maß an Bildung nicht automatisch zu einer besseren beruflichen Stellung führt und zweitens müsste dafür jegliche Kalkulation über zeitliche⁴ und räumliche Faktoren einbezogen werden, die eine ›rationale Wahl‹ begründet.

Wenn vorhandenes *Humankapital* von Zugewanderten untersucht wird, geht es insbesondere um die Schnittstelle zwischen individueller Ausstattung mit Bildungskapital und dem Umgang damit. Der Transfer von Bildungsabschlüssen zeichnet sich bei Zugewanderten durch spezifische Hindernisse ab (vgl. Kogan 2016), denen aber prinzipiell durch Bildung begegnet werden kann. Dabei zeigt sich, dass Menschen, die im Ausland nach ihrem Abschluss höhere berufliche Positionen besetzt haben, häufiger einen Antrag auf ›Anerkennung‹ stellen, als

4 Dahingehend wäre die sog. Amortisierungszeit zu nennen (vgl. Öztürk 2014:64). Die damit verbundene Frage lautet, ab wann sich welche Bildungsinvestition (zeitlich und finanziell) lohnt.

dies bspw. noch in früheren Jahren der Fall war (vgl. Kogan 2012). Mit der ›Anerkennung‹, so Irena Kogan (2016), wachse auch die Wahrscheinlichkeit, eine ›höherwertige Stelle‹ zu erlangen (vgl. Brücker et al. 2014), gleichzeitig wird damit aber der Berufseinstiegsprozess verzögert (vgl. Kogan 2012:79).

Chiswick und Miller, die unter anderem zu Sprachkenntnissen von Zugewanderten forschen (vgl. Kalter/Granato 2018), kritisieren frühere Studien zu Transfermöglichkeiten des *Humankapitals* von Immigrant:innen, in denen weder die Art des Aufenthalts noch die berufliche Position berücksichtigt werden und in denen weitestgehend eine negative Korrelation zwischen der Teilnahme an Bildung vor und nach dem Grenzübertritt festgestellt wird (Chiswick/Miller 1994:164ff.). Eine wichtige Determinante, so die Autoren, lässt sich auf Grundlage der Komplementarität vorausgegangener und Bildung nach der Zuwanderung herleiten: Ein im Ausland erworbener höherer Bildungsabschluss hat positive Effekte auf die (weitere) Bildungsteilnahme. Die Autoren deuten dies im Hinblick auf die Notwendigkeit, Qualifikation ›nachholen‹ oder neu erwerben zu müssen.⁵ Somit führt auch die ›Nicht-Anerkennung‹ des im Ausland erworbenen Abschlusses unter Umständen zu einer höheren Wahrscheinlichkeit, erneut Bildungsangebote in Anspruch zu nehmen, um bestehende Defizite auszugleichen. Diese beiden Szenarien – die *Validierung* (rechtliche ›Anerkennung‹) und die *Annihilierung* (›Nicht-Anerkennung‹) vorausgegangener Qualifikationen (in Form von Zertifikaten und Kompetenzen) – werden bei den empirischen Beispielen in dieser Arbeit eine wichtige Rolle spielen und können nicht von Fragen der erneuten Bildungsteilnahme entkoppelt werden.

In vielerlei Hinsicht sind Zugewanderte »new players joining ›the game« (Adamuti-Trache 2011:65), die zwangsläufig in Bildung investieren müssen, um gleichermaßen Zutritt zum Arbeitsmarkt zu haben wie Nicht-Zugewanderte. Allerdings stellen sich Fragen nach der Beschaffenheit des ›Spiels‹ und der Ausstattung der ›Spieler:innen‹ im Hinblick auf die mitgebrachten *Kapitalien*. Gemeint ist damit, dass einerseits der institutionelle Rahmen und andererseits das, was ›mitgebracht‹ wird, als hochdynamisch angesehen werden muss. In Bezug auf Qualifikation lässt sich ausgehend vom Humankapital/Rational-Choice-Ansatz konstatieren, dass sich die Bedeutung von Beständen verändert, wenn ein:e Humankapitalträger:in migriert (vgl. Kogan 2007:11). Problematisch erscheint die Betrachtung deswegen, weil Diskrepanzen der vorhandenen Leistungen und Regelwerke zugunsten der sogenannten Ankunfts-gesellschaft vorausgesetzt werden und ›Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Qualifikationen‹ von einer Vielzahl

5 Vgl. Banerjee/Verma (2011:78): »Host country education may be a good way for immigrants to signal their skills and validate previous experience to employers in order to reenter into their previous occupations. Alternatively, immigrants may use post-migration education as a means of changing occupations and starting over if their previous experiences are not valued in the new labor market.«

von Faktoren abhängen. Mit der Vorannahme von Diskrepanz wird zudem die Hierarchisierung zwischen ›guten‹ und ›schlechten‹ Bildungsherkunftsstaaten reproduziert, die sich nach nur scheinbar objektivierbaren Kriterien richtet. Dabei werden aber strukturelle Ähnlichkeiten von Bildungssystemen (vgl. Meyer/Schofer 2005 in Bezug auf die weltweit expandierende Hochschulform) ignoriert. Um zu erklären, dass Zugewanderte trotzdem nicht im bildungsbezogenen und beruflichen Sinne als erfolgreich gelten können, müssten ökonomische Ansätze mehrere Faktoren einbeziehen (vgl. zu Determinanten aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht bspw. Shirmohammadi et al. 2019). Humankapital lässt sich nicht in einen Arbeitsplatz übersetzen, selbst wenn in Bildung investiert wurde.

Dass Bildung durchaus unter der Prämisse der individuellen Nutzenmaximierung eingesetzt wird, soll nicht bestritten werden. Im Gegenteil wird im empirischen Teil deutlich, dass die Bildungsteilnehmenden rationale Abwägungen voranstellen, die bestimmten Kalkulationen entsprechen: Etwa wenn es darum geht, Vor- und Nachteile der E-/Immigration abzuwägen, oder ob der Erwerb eines ›deutschen‹ Bildungsabschlusses auf lange Sicht als notwendige Investition erachtet wird. Es stellt sich jedoch die Frage, wie es zu solchen Handlungsprämissen kommt und wie lebensweltliche Erfahrungen in Entscheidungen hineinspielen. Im spezifischen und verbreiteten Zugang der Humankapitaltheorie als Erklärungsmodell einer ›erneuten Bildungsteilnahme‹ spiegelt sich der machtvolle *Modus der Ökonomisierung* wider. Bildung erscheint vor diesem Hintergrund als eine umfassende notwendige *Optimierungsleistung* (vgl. Uhlendorf 2018), die sich zusätzlich für Zugewanderte als ›Defizitträger:innen‹ verstärkt. Subjektiv lässt sie sich im Glauben an *Meritokratie* als Legitimationsprinzip (vgl. Hadjar 2008, 2015) vorfinden. Ökonomisierung meint hier auch *Rationalisierung* als eine Unterwerfung der Bildung unter das Prinzip des Nutzens: Eine Bildungsteilnahme erscheint lediglich als ›Mittel zum Zweck‹, ein individuelles ›Aufstiegsversprechen‹ einzulösen (bspw. in Form von höherem Einkommen, mehr Ansehen). Diese Zielgerichtetheit bezieht sich nur auf den Zertifikatserwerb, nicht aber auf die freiwillige Teilnahme und das Lernen im Erwachsenenalter. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird deutlich werden, dass die Teilnahme an einem Bildungsprogramm biografisch und nicht rein ökonomischen Kalkülen folgend begründet werden kann und Veränderungen unterliegt.

4.2 Begrenzte Handlungsfähigkeit: Modus der Navigierung

Eine erneute Bildungsteilnahme bewegt sich in einem Spannungsverhältnis bestimmter (unterstützender) Strukturen, Lebenslagen, Vorstellungen und Ressourcen (vgl. Heinz 2011:23), die es erst ermöglichen, so weit zu kommen – sie findet sich als Konglomerat von Handlungen und übergeordnet als *Handlungsfähigkeit*.